CANON Y CLÁSICOS LITERARIOS. EL PAPEL DEL SISTEMA EDUCATIVO EN LA FORMACIÓN DE UN CANON DE LECTURAS[1]

Dr. Pedro C. Cerrillo
Catedrático de Didáctica de la Literatura
Director del CEPLI. Universidad de Castilla La Mancha, Cuenca (España)

Para hablar del *canon literario* quizá bastaría con la lectura del esclarecedor trabajo de José Mª Pozuelo Yvancos "Canon: ¿estética o pedagogía?" (1996: 3-4). No obstante, de dicha lectura se derivan ciertos interrogantes relacionados con la posibilidad de establecer un canon escolar de lecturas, en el que puedan convivir clásicos y libros de Literatura Infantil y Juvenil.

La aparición del libro de Harold Bloom –con notable éxito editorial–, El *canon occidental* (1995), provocó una viva polémica en el mundo literario, pero también suscitó un vivo debate sobre la incorporación del término *canon* al vocabulario de la crítica literaria. El canon de Bloom es explícito y personal, y se justifica sólo parcialmente porque toma partido, descaradamente, por la literatura anglófona.[2] Probablemente, lo más importante de aquel discutible trabajo de Bloom y de la polémica que suscitó sea que ha contribuido a estudiar la Historia de la Literaria atendiendo a aspectos que, hasta entonces, no habían merecido mucha atención, como la noción de *clásico*, el papel de la literatura en la sociedades desarrolladas, la enseñanza de la literatura o la formación de la competencia literaria; como dice Pozuelo Yvancos (1996: 3):

Bienvenida, pues, la polémica del canon si ayuda a plantear los límites de la propia Historia Literaria y de su enseñanza en la sociedad actual. En este sentido debe orientarse la cuestión y no en si la lista de autores canónicos la deben formar veintisiete, cien, o si deben ser respetadas las cuotas femeninas, negra, hispana, francesa o rusa en tales listas.

El propio Pozuelo se lamentaba, en el referido artículo, y a propósito de la polémica provocada por el libro de Bloom, de la oportunidad perdida para haber planteado algunas cuestiones, verdaderas claves del estudio y la enseñanza de la literatura: qué enseñar, cómo hacer que la literatura permanezca viva en la sociedad postindustrial, cómo integrar ideología y estética o qué es una tradición literaria.

Otros críticos, como Claudio Guillén (1985), se han referido a la dificultad que conlleva la concepción de la existencia de una cultura que no tenga cánones, ni autoridades, ni instrumentos de selección, sin duda porque piensan que la propia Historia de la Literatura es una especie de "antología" que selecciona aquello que, entre todo lo que se ha escrito, merece la pena destacarse, estudiarse, conservarse y enseñarse. De este modo, comprendemos mejor a Pozuelo Yvancos cuando dice que el acto de selección que realiza el antólogo no es diferente del acto que, con características similares, preside la construcción de una Historia Literaria, y que hay una evidente relación de interdependencia entre los conceptos de *Antología, Canon e Historia Literaria*.

Además, dichos conceptos tienen mucho que ver con la "paideia", porque la selección, en muchas ocasiones, está vinculada a una instrucción o a una enseñanza, por eso es tan importante que precisemos qué enseñar, qué seleccionar, qué valores transmitir y en qué momento hacerlo. Para educar en el pluralismo que debiera exigirse a la enseñanza habría que excluir cualquier postura de tintes fundamentalistas, porque toda selección es una elección que se hace en el contexto de un momento histórico, de la que forma parte el punto de vista de quien selecciona; más aún, no se debe olvidar que los valores estéticos son cambiantes y, a menudo, caminos de ida y vuelta. Se trataría de un pluralismo que se asienta en un:

Relativismo no necesariamente escéptico o nihilista: el que permite conocer y aceptar lo cambiante de los criterios de constitución de una Historia Literaria, sin que tal conocimiento lleve a igualar, en el momento en que nos encontramos, a todos con todos (...) No hay canon, sino cánones diversos, sistemas que se complementan, sustituyen, suplantan. (Pozuelo Yvancos, 1996: 4).

CANON, CLÁSICOS LITERARIOS E HISTORIA DE LA LITERATURA

La Historia de la Literatura nos demuestra que los criterios por los que una obra o un autor son considerados "canónicos" no siempre han sido subjetivos y neutrales:

El canon literario ha sido establecido en función de unos parámetros a veces tan subjetivos como la opinión sobre la calidad estética o la originalidad. O ciertos inconfesables elitismos de clase que han situado fuera

[1] Vid. Cerrillo, Pedro C.: Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Barcelona: Octaedro, 2007, 63-81.
[2] Hay que tener mucho cuidado con las listas de libros canónicos, que suelen proliferar en el mundo anglosajón, y que proponen tanto los críticos como los medios de comunicación. Sirva como ejemplo la que apareció recientemente en The Sunday Telegraph (6 de abril de 2008), en la que se incluyen 110 libros "de todos los tiempos" que "todos deberían leer": la "biblioteca perfecta" se atreven a llamarla. De esos libros, sólo 20 no fueron escritos originariamente en inglés; no se incluye el Quijote y de los libros infantiles seleccionados, sólo Babar no es anglosajón. (Vid. Rodríguez Rivero, M., en El País, Babelia, 13 de abril de 2008, p. 25).

determinadas manifestaciones paraliterarias que, a menudo, utilizan unos valores no asumidos o no legitimados por las pautas clásicas de prestigio.

(Lluch, 2003: 193).

Enric Sullà (1998: 11) define el "canon" como: *Una lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas.*

En cualquier caso, todo canon debiera estar formado por obras y autores que, con dimensión y carácter históricos, se consideran modelos por su calidad literaria y por su capacidad de supervivencia y trascendencia al tiempo en que vivieron, es decir textos clásicos. Pero, junto a ellos, pueden incluirse en un canon otros libros, de indiscutible calidad literaria, que no hayan alcanzado esa dimensión de "clásicos" porque no ha pasado aún el tiempo necesario para que sea posible ese logro. Es decir, que no podemos confundir *canon* con *clásicos*; sí es cierto que los clásicos son libros canónicos o, al menos, así debieran ser considerados, pero no lo es que libros que pudieran aparecer en algunos cánones tengan que tener el reconocimiento de clásicos.

La tercera acepción del Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (1992: 487) define como "clásico": *Al autor o a la obra que se tiene por modelo digno de imitación en cualquier arte o ciencia.*

Para Jorge Luis Borges (1992:367):

Clásico es aquel libro que una nación o un grupo de naciones a lo largo del tiempo han decidido leer como si en sus páginas todo fuera deliberado, fatal, profundo como el cosmos y capaz de interpretaciones sin término.

Italo Calvino (1992: 34) afirma que los "clásicos" son los libros que:

Constituyen una riqueza para quien los ha leído y amado, pero que constituyen una riqueza no menor para quien se reserva la suerte de leerlos por primera vez en las mejores condiciones para saborearlos.

José Mª Merino (2004: 32), por su parte, señala que los "clásicos" son:

Aquellos libros que, a pesar del tiempo transcurrido desde que fueron escritos y publicados, siguen sobresaltando todavía nuestra emoción y despertando nuestro placer estético.

Carlos García Gual (1998: 36) indica que lo que ha consagrado y definido como "clásicos" a determinados textos y autores es:

La lectura reiterada, fervorosa y permanente de los mismos a lo largo de tiempos y generaciones. Clásicos son aquellos libros leídos con una especial veneración a lo largo de los siglos.

Aunque puede parecer exagerada la afirmación de García Gual que hace referencia a los "siglos", sí es cierto que todos quienes han definido el concepto de "clásico" coinciden en el argumento del paso del tiempo como requisito imprescindible para aceptar la consideración de "clásico" en un libro; cuando el tiempo transcurrido aún no es mucho solemos hablar de "clásicos contemporáneos" para referirnos a aquellos libros aceptados mayoritariamente en muchos lugares y por más de una generación, aunque su primera aparición todavía está cercana.

A veces sucede que el desprecio intelectual de una época hace desaparecer una obra clásica, pero si esta realmente lo es reaparecerá una vez pasada la influencia de esa época que la despreció (es lo que le sucedió a Góngora en el Neoclasicismo). Un *clásico*, por tanto, es un libro que sobrevive a su presente, a su contexto e, incluso, a su autor: millones de personas en todo el mundo reconocen y asumen la existencia de *Alicia, Robinson, Celestina, Peter Pan* o el *Lazarillo* sin saber asociarlos a su época o a su autor. Un clásico es también capaz de sobrevivir a la barbarie del desprecio intelectual injustificado e irracional y, como bien dice Emili Teixidor: *a la interrogación constante de los críticos y a la lectura constante de generaciones*(2007: 79).

LOS CLÁSICOS LITERARIOS EN LA ESCUELA[3]

Dice Ana María Machado (2002: 37-38) que:

Cada uno de nosotros tiene derecho a conocer –o al menos saber que existen– las grandes obras literarias del patrimonio universal: La Biblia, la mitología grecorromana, la "Ilíada" y la "Odisea", el teatro clásico, el Quijote, la obra de Shakespare y Camões, las "Mil y una noches", los cuentos populares (…) Varios de esos contactos se establecen por primera vez en la infancia y juventud, abriendo caminos que pueden recorrerse después nuevamente o no, pero ya funcionan como una señalización y un aviso. Cualquier *canon* literario debe incluir obras de Literatura Infantil y Juvenil, y cualquier *canon* de lecturas escolares debe ofrecer *clásicos*, porque todos los componentes de una colectividad deben sentir que el mundo que transmiten esas obras es también propiedad de ellos. Además, la formación humanística debe sustentarse, entre otros pilares, en la lectura de los clásicos, porque en sus historias y en sus textos está contenida buena parte de la cultura y la tradición del mundo, porque son modelos de escritura literaria y porque son una herencia dejada por nuestros antepasados. Pero esas lecturas deben llegar en la edad y el momento adecuados, pues la mayoría de los clásicos no son fáciles y su lectura requiere una cierta madurez de pensamiento y capacidad para el análisis. La complejidad significativa de muchas de esas lecturas es consecuencia ineludible del lenguaje poético en que están escritas, que es lo que las diferencia de otros textos escritos, pero no literarios.

[3] Hay que entender las referencias a "la escuela" como un todo: referencias, por tanto, al conjunto de la enseñanza de la Literatura, sin diferenciar etapas, es decir a la lectura literaria como parte de la formación de la persona.

La institución escolar tiene, por lo que toca a fijar un canon clásico, una responsabilidad evidente. Para su educación, los jóvenes deben encontrar una pauta de excelencia, una lista sugerente, efectiva y ejemplar de los mejores escritores, artistas, creadores y pensadores del pasado. (García Gual, 1998: 36). La responsabilidad de la institución escolar no tiene por qué ser tan grande como indica García Gual; los clásicos deben estar en la escuela, porque a ningún ciudadano ni a ningún grupo social le debemos sustraer el conocimiento de un patrimonio cultural que es propiedad de todos, pero teniendo claro cuáles, cuándo y cómo, porque sí es responsabilidad de dicha institución orientar la disposición de los alumnos a leer los clásicos, pero, dependiendo del momento educativo de que se trata, debe limitarse a eso. El problema de la presencia de los *clásicos* en el sistema educativo suele surgir en el momento en que nos enfrentamos a la idea de leer obras de esa consideración en las etapas de la adolescencia y primera juventud, es decir en Secundaria y Bachillerato; son momentos en que suele plantearse el debate "clásicos sí o clásicos no", porque muchos alumnos afirman que "no los entienden", que "están trasnochados" o que "por qué los tienen que leer obligatoriamente". Pero también debemos reconocer que nos estamos refiriendo a una etapa en que las exigencias lectoras debieran ser superiores a las de la educación primaria, más allá –incluso– de los gustos de los adolescentes, a los que hay que pedirles un cierto esfuerzo lector, al tiempo que les debemos dar los instrumentos necesarios para que puedan efectuar, por sí mismos, una cierta elección de obras literarias canónicas.

Para intentar solventar ese problema se puede recurrir a diversas estrategias que hagan más flexible la "obligatoriedad" de su lectura: la selección rigurosa de los textos (teniendo en cuenta la posible empatía de los mismos con los lectores, la cercanía de sus contenidos o personajes y la accesibilidad de su lenguaje), las adaptaciones y las lecturas fragmentadas.

Sobre el primer punto poco hay que decir, pero sí son discutibles los otros dos. Sobre las adaptaciones, Rosa Navarro (2006: 18), firme defensora de las mismas, las justifica porque:

Como es lógico, ni la capacidad lectora de los niños ni de los adolescentes, ni sus conocimientos de la lengua, les permiten leer, ni con gusto ni con aprovechamiento, buena parte de nuestros clásicos, porque muchos están escritos en una lengua que no es exactamente igual a la que ahora usamos. Hay especialistas que afirman que si los clásicos no son accesibles a los niños y a los adolescentes, hay que adaptarlos; pero hay otros que, por el contrario, opinan que los clásicos son intocables y que hay que leerlos cuando se puedan leer. Participamos más de esta segunda opinión, aunque con cierta flexibilidad, ya que reconocemos la existencia de buenas adaptaciones y del valor que pueden tener, pero creemos que, con carácter general, las adaptaciones de las obras clásicas son muy difíciles, ya que el mismo espíritu de la adaptación, es decir facilitar la lectura a quien no puede realizarla en su versión original y completa, conlleva un despojamiento de contenidos en la obra que terminará afectando a su expresión literaria. Casi todos los adaptadores de obras clásicas defienden su deseo de ser fieles al original, pero su trabajo exige una selección de ciertas partes en detrimento de otras, y esto es algo que no siempre es fácil de realizar sin "falsear" de algún modo la historia. De todos modos, cuando una adaptación es buena debemos aprovecharla porque sí puede ser un buen medio para que los buenos lectores accedan al texto original con una preparación que facilitará su lectura.

A veces, a la lectura de un clásico hay que llegar desde otras lecturas que, de algún modo, funcionan como "mediadores críticos": en el discurso de ingreso en la Real Academia Española de la Lengua, Vargas Llosa (discurso leído en enero de 1996) contó que, teniendo solo diecisiete años, pusieron en sus manos una edición del *Quijote* y que no pudo con su lectura. Por aquellos años, también dijo, le dieron a leer *La ruta de Don Quijote* de Azorín, que leyó con delectación y que le sirvió de "puerta" para acceder, un tiempo después, a la lectura de la novela de Cervantes. A propósito de esta anécdota, quisiera defender la apuesta por iniciar a los alumnos en la lectura de los clásicos con una preparación previa mediante lecturas que, indirectamente, les puedan llevar a ellos o con lecturas fragmentadas de algunos clásicos, que tengan una cierta vida independiente y que no requieran la lectura inmediata de otros pasajes del libro elegido. En el Anexo 1, al final de este estudio, propongo una experiencia con la lectura del *Quijote*, desde el convencimiento de que la obra de Cervantes no debe ser leída en edades tempranas.

Otra fórmula para acercar a los adolescentes a la lectura de los *clásicos* universales es la de difundir la figura del personaje principal (que, a veces, puede tener la dimensión de mito) para, un poco después, facilitar el acceso a la lectura plena de la obra. El acercamiento a ese personaje-mito puede hacerse de diversas maneras: mediante el conocimiento de la peripecia vital del autor o de las características más singulares del propio personaje, o aproximándonos a la historia con el visionado de versiones cinematográficas (si las hay, claro).

Uno de los objetivos básicos de la lectura debe ser el placer de leer, ampliando nuestro conocimiento del mundo. Se trata de un objetivo que no siempre se

cumple cuando un joven se enfrenta a la lectura de una obra literaria clásica, porque se encuentra con ciertas dificultades que entorpecen su comprensión del texto: el vocabulario, el contexto en que fue escrita la obra, las causas que pudieron provocar la redacción de la misma, etc. Por ello, en algunos casos, será conveniente que exista una preparación previa, de modo que la lectura pueda realizarse con cierto éxito. Si tenemos que proponer la lectura del *Lazarillo de Tormes* a adolescentes de hoy, preguntémonos ¿cómo esos chicos pueden entender la existencia de la figura del "pícaro", representante de un estamento social que, en la España de la Edad de Oro, pensaba que mendigar no era una deshonra, pero trabajar sí? En este sentido, no debe extrañarnos que una alumna de Bachillerato, tras leer *Madame Bovary*, preguntara sorprendida, ¿por qué no se divorciaba esta señora? (Vid. Teixidor, 2007: 84).

EL PAPEL DEL SISTEMA EDUCATIVO EN LA FORMACIÓN DE UN CANON DE LECTURAS

Históricamente, los cánones han estado muy vinculados con la época en que se elaboraban; como dice Gabriel Núñez (2007: 229):

El canon o, mejor, los distintos cánones están estrechamente vinculados a momentos socio-históricos, a contextos institucionales y a movimientos culturales (…) Ni que decir tiene que el canon oficial ha estado estrechamente unido a unas clases sociales dominantes.

Por esas razones, es fácil entender que el *canon* que impone el sistema educativo tiende a la arbitrariedad, porque está influido por las ideas que forman el sustrato del propio sistema, que en unos momentos han sido doctrinales o moralistas, o en otros, como en la actualidad, puramente instrumentales y en directa relación con los contenidos del currículo escolar. Por tanto, además de arbitrario, el canon de lecturas escolares ha sido cambiante con el tiempo, lo que, en sí mismo, es una característica contraria al concepto de *clásico*, que, como hemos visto, requiere una aprobación general tras un cierto paso del tiempo. Lo más preocupante es que los cambios casi nunca se han producido por criterios literarios o estéticos, sino por razones ideológicas o pedagógicas. En este sentido, podemos considerar que hoy se ha superado el problema de la excesiva dependencia y relación, además institucionalizada, de la educación doctrinaria y moralista con la Literatura Infantil y Juvenil, pero también debemos reconocer que, hoy, la LIJ tiene otros problemas que, como aquel, repercuten negativamente en sus componentes literarios y que también tienen que ver con la "instrumentalización" escolar o aprovechamiento de la lectura de textos literarios para el cumplimiento de objetivos escolares ajenos a la propia lectura. Además, eso suele llevar aparejado otro problema, también preocupante: el empobrecimiento del lenguaje y la baja calidad literaria de algunas obras literarias infantiles, porque en ellas prima el objetivo editorial de llegar con un libro a lectores de muchas edades.

Pero volviendo a los cambios de canon, la Teoría de los Polisistemas de Even Zohar es la que mejor explica esos cambios de *canon*, ya que entiende el sistema literario como un complejo sistema de sistemas, es decir un "polisistema", en donde se sitúan un centro (ocupado por las lecturas canónicas, o clásicos, cuya dimensión es universal) y una periferia (ocupada por el resto de las obras literarias, que se dirigen –en su origen– a un público lector diferenciado); como este "sistema de sistemas" es movible, es posible la desaparición de una obra que está en el centro y, por el contrario, el salto a ese centro del sistema de una obra que se encuentra en la periferia: eso es lo que ha sucedido con algunas creaciones de LIJ (*Alicia en el País de las Maravillas, Peter Pan, Pinocho, Oliver Twist,* entre otras), que pasaron al centro, al considerarse clásicos universales (porque han creado personajes dirigida a un público diferenciado por su edad.

Sería un error aceptar las listas de lecturas escolares obligatorias como *canon escolar* (vid. Núñez, 2001). El canon escolar debería ser el resultado de un amplio y detenido debate sobre cuáles son las obras literarias más apropiadas por su calidad literaria, por su adecuación a los intereses de los lectores según sea su edad, y por su capacidad para la educación literaria de los mismos. Será un *canon* diferente para cada estadio educativo (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato) que, en los periodos más avanzados (Secundaria y Bachillerato) debiera combinar obras de Literatura Infantil y Juvenil y obras clásicas; en todos los casos sería un canon dinámico, es decir, con cierta capacidad para modificarse parcialmente cada cierto tiempo, sobre todo para hacer posible la incorporación al mismo de obras nuevas, de calidad contrastada y aceptación generalizada. Las obras que formen parte del *canon escolar* contribuirán a la formación de la competencia literaria del alumno, al tiempo que le pondrán en contacto con estilos, autores y momentos representativos de nuestra historia de la literatura.

Somos decididos defensores de un *canon escolar* de lecturas, común –en una parte del mismo– a todos los estudiantes, diferenciado por estadios educativos, como acabamos de decir. Debe ser un *canon* amplio, generoso, variado en géneros, corrientes y tendencias, y constituido por obras de indiscutible relevancia

literaria, que ayuden, como dice Mendoza al "desarrollo de la competencia literaria" (2001b: 30-32). De ese modo, se podrá evitar la "instrumentalización" de las lecturas literarias, un peligro constante en el actual sistema educativo: no nos cansaremos de insistir en la necesidad de no emplear las lecturas literarias, parcial e injustificadamente, para ejemplificar lecciones de otro tipo, aunque sean de obligatorio cumplimiento en el currículo escolar.

El *canon escolar* de lecturas debiera ser una parte importante del programa lector de cada centro educativo. Sería conveniente, además, que los programas lectores fueran similares en todos los centros, de modo que los escolares, al acabar cada periodo educativo, tuvieran una formación lecto– literaria similar, por número y contenido de sus lecturas. Cualquier lista de lecturas con pretensión de *canon* puede servir de referencia cultural e ideológica en muchas instancias y en diversas situaciones, lo que provocará su uso desde posiciones de poder dominantes. La elaboración de un *canon literario,* también de un *canon escolar de lecturas*, obliga a usar unos criterios en detrimento de otros, resultando muy difícil eludir gustos y consideraciones personales y, a veces, criterios de tipo comercial. Por eso, es muy importante que los criterios de selección sean sólidos, objetivos e imparciales; entre esos criterios, al menos, debieran estar siempre estos tres:

1. La calidad literaria de los textos.

2. La adecuación de las obras a los intereses y capacidades de los lectores: de ahí la importancia que tiene la LIJ en cualquier selección canónica.

3. La capacidad de las obras seleccionadas para contribuir a la adquisición de la competencia literaria de los lectores.

Es indudable que si, en la Literatura Infantil y Juvenil, hoy podemos admitir la permanencia de obras y autores del pasado hasta considerarlos clásicos, es, como dice Jaime García Padrino (2000: 76), el resultado de:

Una labor conjunta de los críticos y los historiadores dedicados al estudio y valoración de las creaciones literarias, de los editores que han asegurado la difusión y la permanencia en el tiempo de esas creaciones, induciendo, orientando y reflejando a la vez una aceptación evidente de los lectores de distintas épocas y circunstancias, como destinatarios finales que dan sentido a la propia creación literaria. De todos modos, el mundo editorial de la LIJ no facilita la creación de clásicos, ya que es una literatura más "de escaparate" que "de fondo": en la industria editorial de la LIJ las novedades duran poco y la profusión de las mismas obliga a retirar pronto de los catálogos libros de calidad que, además en muchos casos, "funcionan" bien comercialmente.

El objetivo lector de niños y adolescentes debería ser sólo el placer de las palabras bien elegidas, bien combinadas y bien expresadas, sin buscar necesariamente la acción trepidante, el significado inmediato o la aventura sin pausa: de ese modo, los *cánones escolares de lecturas*, sobre todo en los primeros momentos, serían planes preparatorios necesarios para acceder más adelante a la lectura de los *clásicos*; esos cánones deberían formarse con lecturas literarias honestas, bien escritas y que exijan un cierto esfuerzo en los lectores; y, en todos los casos, a partir de determinada edad, a los adolescentes se les debe de ofrecer la lectura de obras clásicas de la literatura universal, porque condensan una riqueza literaria tan grande que no podemos ocultarla, planteándoles la dificultad de su lectura como un reto y no como una barrera.

Ya dijo Azorín que no se debían poner límites a las lecturas de los niños y que las únicas restricciones lícitas serán siempre las que marcan la separación entre la *materia áurea y la materia vil* (1945: 1163).

Algunas veces hemos tenido la tentación de preguntarnos si se puede hablar de un *canon escolar* de lecturas oculto, en el sentido de que haya recomendaciones lectoras compartidas por muchos profesores del mismo nivel educativo. Probablemente no sea así y que cuando hay ciertas coincidencias, estas son meramente circunstanciales. Aunque hay ciertas recomendaciones lectoras, muy generales, solo en los últimos años de Secundaria (me refiero a España) se detallan ciertas exigencias de lectura: textos clásicos españoles, junto a textos de LIJ y a textos de escritores contemporáneos. Sin embargo, diversos estudios sobre las lecturas propuestas por centros educativos españoles nos indican que las coincidencias son muy escasas.

En uno de esos estudios, referido al año 2005 (vid. Romero, 2007) y realizado en aulas de Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), se indica que de los 20 autores más recomendados por las escuelas encuestadas, once son españoles, pero que solo 3 (Concha López Narváez, Elvira Lindo y Joan M. Gisbert) aparecen en *Los cien del siglo XX*, una lista de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (Vid. www.fundaciongsr.es/documentos/boletin/4y5.htm), elaborada en el VI Simposio sobre Literatura Infantil y Lectura por un equipo de cuarenta especialistas (críticos, bibliotecarios, portavoces de seminarios y de colectivos de enseñantes, expertos en literatura infantil, autores e ilustradores); el trabajo no trataba de seleccionar canónicamente sino de elegir una representación de obras y autores de todo el siglo pasado que fueran representativas de todas las lenguas del Estado español y de todos los géneros literarios y que, además, fuera una "buena lista" de lecturas para ofrecer a las

bibliotecas y a los centros educativos españoles para el siglo XXI. En dicha lista, señala F. Romero, autores como Sierra i Fabra, Juan Muñoz o Carlos Frabetti, muy recomendados por los docentes, no aparecen, lo que pudiera indicar que las selecciones de los profesores y de los críticos no caminan paralelas.

El Grupo Lazarillo de la Universidad de Cantabria, dirigido por la profesora Isabel Tejerina, realizó en 2008 un estudio de las lecturas obligatorias y voluntarias de 3º y 4º de ESO en los centros de aquella comunidad[4], en el que se detecta una gran dispersión y diversidad en las lecturas: sólo cinco de esas lecturas se repiten en cinco o más centros: *Lazarillo de Tormes* (en 10), *Rimas y leyendas*, de Bécquer (en 7), *El Capitán Alatriste* (en 7), *Antología del Grupo del 27* (en 5) y *Rebeldes*, de Susan E. Hinton (en 5).

Por último, nosotros mismos[5] hemos podido corroborar esa dispersión y diversidad de lecturas, tanto en ESO como en Bachillerato: hemos consultado, en sus respectivas páginas web, las listas de lecturas de 12 centros, elegidos al azar, de 6 comunidades autónomas diferentes (Castilla La Mancha, Castilla León, Galicia, Cataluña, Madrid y Valencia). En la ESO solo coinciden las lecturas (en dos centros) de *Lazarillo, Quijote, Rinconete y Cortadillo, Colmillo blanco* (de Jack London), *Finis mundi* (de Laura Gallego), *Los escarabajos vuelan al atardecer* (de María Gripe) y *La vuelta al mundo en 80 días* (de Verne). Y en Bachillerato hay 3 centros que repiten *Lazarillo* y *Antología* del 27, y dos centros que repiten *Quijote*, *Caballero de Olmedo* (de Lope de Vega), *San Manuel Bueno* (de Unamuno), *Antología* (de Machado), *Antología* (de Juan Ramón), *El sí de las niñas* (de Moratín), *Historia de una escalera* (de Buero), *Tres sombreros de copa* (de Mihura) y *El viejo que leía novelas de amor* (de Luis Sepúlveda). Es fácil imaginar, por tanto, la enorme diversidad de autores que son citados una sola vez: en lo que a LIJ se refiere (en primer ciclo de ESO, sobre todo), no son muchos los autores recomendados: López Narváez, Gómez Cerdá, Gisbert, Twain o Elvira Lindo; en cuanto a los clásicos, la dispersión es grandísima: además de los ya citados, *La Celestina*, *La vida es sueño*, *El Cid*, *La Regenta*, *Rimas* (de Bécquer), *Licenciado Vidriera*, entre otros.

No se trata de proponer un *canon* exclusivo de obras de LIJ, sino de lograr que en él convivan obras de LIJ con otras que, en su origen, no tenían unos destinatarios definidos por su edad. Aunque no compartimos muchos de los argumentos expuestos por Harold Bloom (2003), y menos aún las selecciones de libros que propone con intenciones canónicas (el libro referido es una discutible, peculiar y estrafalaria propuesta de *canon* de lecturas infantiles), sí tiene razón cuando se refiere a la conveniencia de que la formación literaria de niños y jóvenes no se reduzca a los libros de LIJ. Por ese motivo, y en lo que se refiere al sistema educativo, nos parece más interesante trabajar en la creación de un *canon escolar de lecturas* que en un *canon* de LIJ.

Las lecturas preferidas no son las mismas de una generación a otra. Si *Guillermo Brown* o *Celia* fueron referentes literarios para niños y niñas de hace unos años, y aún aceptándose hoy sus bondades literarias, los referentes para los chicos de ahora pueden ser otros: *Matilda*, *Manolito Gafotas* o *Harry Potter*. Sin embargo, Perrault, los Grimm o Andersen son ya clásicos, como *Peter Pan*, *Pinocho*, *Alicia* o, incluso, *Pippi*, porque han sobrevivido a varias generaciones, y siguen siendo leídos y traducidos.

Remitimos a quienes estén interesados en el acercamiento a un *canon* escolar de lecturas al trabajo "Una propuesta de *canon escolar* de lecturas" (Cerrillo, 2007: 73-78), en el que ofrecemos una propuesta abierta y variable, porque entendemos que un "corpus" escolar de lecturas debe ser vivo y, por tanto, cambiante. El "corpus" (español) que allí se ofrece pretende ser una primera selección de libros de calidad para que los profesores de los centros puedan elaborar, a partir de ellas, su propio canon escolar de lecturas, porque debiera ser responsabilidad de los profesores seleccionar un "corpus" de lecturas que sea adecuado a los niveles comprensivos de sus alumnos y que empatice mínimamente con sus preferencias lectoras.

ANEXO 1
OTRAS FORMAS DE INICIAR LA LECTURA DE LOS CLÁSICOS. LAS LECTURAS FRAGMENTADAS. UNA EXPERIENCIA CON EL *QUIJOTE*

La experiencia la preparamos en el CEPLI[6], va dirigida los profesores, y su objetivo es iniciar en la lectura de la famosa novela a alumnos del segundo ciclo de ESO y de 1º de Bachillerato. Para ello, elegimos un episodio completo del *Quijote*, con cierta vida independiente, "El Retablo de Maese Pedro" y editamos en un librito los tres capítulos de la obra en los que el mismo se desarrolla: paralelamente elaboramos una guía que, con el título de "Hidalgos, cómicos y escuderos. Maese Pedro y su retablo", nos permitiera pensar, desde nuestra posición de mediadores de la lectura y junto a los chicos, sobre realidad y ficción o ver cómo surgían mundos extraños en medio de otros que parecían normales.

La guía la presentamos a sus destinatarios así: *A estas alturas de 2005 –recordemos que fue el año en que se conmemoró el IV centenario de la publicación de la primera parte del Quijote–, todos estamos al cabo de la calle de que hace cuatrocientos años un escritor con bas -*

[4] Vid. Grupo Lazarillo (Universidad de Cantabria): "Lecturas y lectores en la ESO. Una investigación educativa". En www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras. [Consultado el 22-02-2008].
[5] Consulta realizada por Internet entre el 30 de enero y el 20 de febrero de 2008.
[6] La guía puede descargarse gratuitamente en www.uclm.es/cepli/publicaciones/guías. Se trata de una guía para los profesores o bibliotecarios con la que ayudamos a iniciar la lectura del Quijote, elaborada por Mª Carmen Utanda, Pedro C. Cerrillo, Ángel L. Mota, Cristina Cañamares y Juan Senís. Puede consultarse gratuitamente en la dirección referida.

tante mala suerte publicó la historia de un hidalgo con anacrónicas y desfasadas pretensiones de caballero andante. Tal personaje se convirtió, pasados los años y hasta los siglos, en el protagonista de la historia más veces repetida y contada en todo el mundo, hasta el punto de que sólo La Biblia compite con nuestro caballero en traducciones y ediciones. Nuestro caballero y su escudero se lanzaron a recorrer tierras para desfacer entuertos, ilusionados por contribuir a crear un mundo más justo en el que los más nobles ideales encontraran su asiento. Vencido por la realidad, nuestro caballero acabó y, al poco, le sucedió su autor. Uno y otro siguen derrotando a la realidad cuando alguien coge sus historias y vuelve a leer sus afanes y esfuerzos. Entonces, don Quijote y su fiel Sancho toman nueva vida y prosiguen sus cabalgadas por páginas y llanuras, montes y renglones. Y a esto es a lo que invita el CEPLI, a retomar la genial novela y sin prejuicios, engolamientos ni temores lanzarnos a la aventura en compañía de esta obra maestra olvidándonos de que lo es. Quizás terminemos por darnos cuenta en el trayecto, pero no es eso lo que más importa. Lo que importa es que a través del famoso episodio de Maese Pedro podemos pensar con lectores de segundo ciclo de ESO, quizás también con lo de 1º de Bachillerato, sobre la realidad y la ficción, ver surgir mundos extraños en medio de otros aparentemente normales y descubrir cuánto hay de disfraz y de apariencia en ese titerero tan cuerdo que responde al nombre de Maese Pedro, pero que ni es ese su nombre, ni es titerero, ni es tuerto y, además, su mono no es adivino. Por si fuera poco, tampoco sus historias son verdaderas. Vamos, como la vida misma.

LA GUÍA LA ESTRUCTURAMOS EN CINCO APARTADOS:

a) y **b)**. Los dos primeros apartados son previos a la lectura del citado episodio: en uno, titulado "Cervantes, su obra y su circunstancia", proponíamos una aproximación a la figura, la obra y la época de Cervantes con este texto:

*Cuando la primera parte del Quijote se publica en 1605, su aparición viene a caer por casualidad casi en mitad de lo que se suele llamar Edad de Oro de la literatura española, o también Siglo de Oro, o (con mayor exactitud) Siglos de Oro, porque en realidad son dos: el XVI y el XVII. Como una brillante bisagra que separase dos radiantes estancias, la anterior y la por venir, a caballo entre dos siglos aparece encaramado sobre el lustroso jumento de la prosa cervantina nuestro hidal*go don Quijote, *broche de oro para una centuria e inmejorable preámbulo para la otra. Si en el siglo XVI la poesía había conocido cotas tan altas como las de Garcilaso de la Vega, Fray Luis de León, Santa Teresa de Jesús o San Juan de la Cruz, y la novela no le iba a la zaga –recordemos el Lazarillo de Tormes–, entre los dos siglos escriben Cervantes y Lope de Vega, fabricante de comedias y versos, y un poco más adelante serán Luis de Góngora y Francisco de Quevedo quienes nos regalen sus poemas mientras Calderón y Tirso escriben comedias y autos sacramentales. Pero no sólo es la literatura la que dora estos siglos. ¿Quién puede olvidar los lienzos de Velázquez, de Zurbarán o Ribera? ¿Quién la imaginería de Pedro de Mena o de Gregorio Fernández? Las notas de Tomás Luis de Victoria o Francisco Guerrero son la banda sonora para una época en la que no hay que excavar galerías subterráneas ni sondear un río para hallar dorados tesoros: aquí sí que es de oro todo lo que reluce.*

Textos similares ofrecimos para Cervantes, el hombre y para su obra más universal.

En el segundo apartado, con el título de "La aventura de leer el *Quijote*", se incluyen actividades de pre–lectura de carácter grupal, al tiempo que se pretende conocer la experiencia y los conocimientos previos que los destinatarios de la guía tienen del *Quijote*; además, explicamos lo que se va a hacer y qué es "eso" de leer un episodio aislado.

c) El tercer apartado corresponde a la lectura completa del episodio de Maese Pedro. (Capítulos XXV, XXVI y XXVII de la segunda parte). Editados por nosotros en formato de libro.

Capítulo XXV: Donde se apunta la aventura del rebuzno y la graciosa del titerero, con las memorables adivinanzas del mono adivino. Capítulo XXVI: Donde se prosigue la graciosa aventura del titerero, con otras cosas en verdad harto buenas. Capítulo XXVII: Donde se da cuenta quiénes era maese Pedro y su mono, con el mal suceso que don Quijote tuvo en la aventura del rebuzno, que no lo acabó como él quisiera y como lo tenía pensado.

d) El cuarto lo dedicamos a diversas propuestas de actividades relacionadas con las expresiones y los personajes de la novela y con el mundo de la ficción dentro de la ficción.

e) El último apartado se reservó para una reflexión colectiva sobre la propia experiencia, intentando sondear si la misma ha sido un medio adecuado para continuar la lectura de la novela cervantina, tras la decisión tomada libremente por cada uno de los participantes en la experiencia y si se han producido cambios de actitud ante el *Quijote* en los participantes.

Estas propuestas de lecturas fragmentadas de clásicos literarios, también el material que, en formato de guía de lectura, las acompaña, pueden ser polémicas, sobre todo porque pueden asociarse en un primer momento a muchos de los tipos de guía de lectura que acompañan a ciertos libros que son prescritos en la escuela, tanto en Primaria como en Secundaria, y

que algunas editoriales suelen preparar para promocionar sus libros: su aplicación es exclusivamente escolar y no tienen como objetivo la construcción o el desarrollo del hábito lector.

Pero esta guía, como otras que hacemos en el CEPLI, tiene planteamiento, desarrollo y finalidad diferentes. Son guías de "secuenciación lectora", es decir guías para promover la lectura de un libro, de una historia o de un poema, que nos ayuden a ir a otras lecturas; no se trata solo, pues, de instrumentalizar la lectura de la que partimos, porque no son guías didácticas. Este modelo de guías de lectura lo han elegido otras instituciones para realizar proyectos o programas de promoción de la lectura (Fundación de Ayuda contra la drogadicción, Federación Española de Síndrome Down, OEPLI o Instituto de la Mujer de Castilla La Mancha).

Actividades de este tipo encuentran parte de su justificación en uno de los objetivos básicos de la lectura, que debe ser el placer de leer, al tiempo que, como lectores, ampliamos nuestro conocimiento del mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZORÍN (1945): *Estética y política literarias*. En O.C., IX. Madrid: Aguilar. BLOOM, Harold (1995): *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.

— (2003): *Relatos y poemas para niños extremadamente inteligentes de todas las edades*. Barcelona: Anagrama. BORGES, Jorge L. (1992): "Sobre los clásicos". En *Obras Completas,* II. Barcelona: Círculo de Lectores. CALVINO, Italo (1992): *Por qué leer los clásicos*. Barcelona: Tusquets. CERRILLO, Pedro C. (2007): "Clásicos literarios y canon escolar de lecturas", en: *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro, 63-81. GARCÍA GUAL, Carlos (1998): "El viaje sobre el tiempo o la lectura de los clásicos". En *El País*, 27 de octubre, 36.

GARCÍA PADRINO, J. (2000): "Clásicos de la literatura infantil española". En CERRILLO, Pedro C. y GARCÍA PADRINO, *Jaime: Presente y futuro de la Literatura Infantil*. Cuenca: Ediciones de la UCLM, 67-92.

GUILLÉN, Claudio (1985): *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la literatura*. Barcelona: Crítica. LLUCH, Gemma (2003): *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha. MACHADO, Ana Mª (2002): *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Anaya. MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, J.E. (1997): "Los actuales enfoques teórico-críticos de la Literatura". En Serrano, J. y Martínez Fernández, J.E.: *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Oikos-Tau. MENDOZA, Antonio (2001a): *El intertexto lector. (El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la UCLM.

— (2001b): "La renovación del canon escolar. La integración de la LIJ en la formación literaria". En Vv.Aa.: *El reto de la lectura en el siglo XXI*. Granada: Universidad de Granada, 30-32. MERINO, José Mª (2004): "Ecos y sombras del delirio quijotesco". En *Ficción continua*. Barcelona: Seix Barral. MUÑOZ MOLINA, Antonio (1993): "La disciplina de la imaginación". En *¿Por qué no es útil la literatura?* Madrid: Hiperión, pp. 43-60. NAVARRO, Rosa (2006): "Por qué adaptar los clásicos?". En TK, 18. Pamplona, p. 18. NÚÑEZ, Gabriel (2001): "Literatura Infantil, canon literario y escuela", en: *La educación literaria*. Madrid: Síntesis, pp. 49 a 70.

— (2007). "Lecturas canónicas, clásicos y lecturas periféricas". En *Actas del V Seminario Internacional de Lectura y Patrimonio*. Cuenca: Ediciones de la UCLM, 227-236.

— y CAMPOS, Mar (2005): *Cómo nos enseñaron a leer. Manuales de literatura en España*: 18501960. Madrid: Akal.

POZUELO YVANCOS, José Mª (1996): "Canon: ¿estética o pedagogía?". En *Ínsula,* 600, 3-4.

RAEL (1992): *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe, 20ª ed.

ROMERO, F. (2007): "Canon literario en la escuela: formatos, actores y origen". En *Trama y texturas*, 3, pp. 91-99.

SÁNCHEZ CORRAL, Luis (1999): "Discurso literario y comunicación infantil". En CERRILLO, Pedro C. y GARCÍA PADRINO, J. (Coords.): *Literatura Infantil y su didáctica*. Cuenca: Ediciones de la UCLM, 89-116.

SULLÀ, Enric (1998): *El canon literario*. Barcelona: Arco.

TEIXIDOR, Emili (2007): *La lectura y la vida*. Barcelona: Ariel.

TORRENTE BALLESTER, Gonzalo (1994): "Carta". En *Revista Galega de Ensino,* 3, s/p.

VILLANUEVA, Darío (1994): (Coord.) *Curso de teoría de la literatura*. Madrid: Taurus.